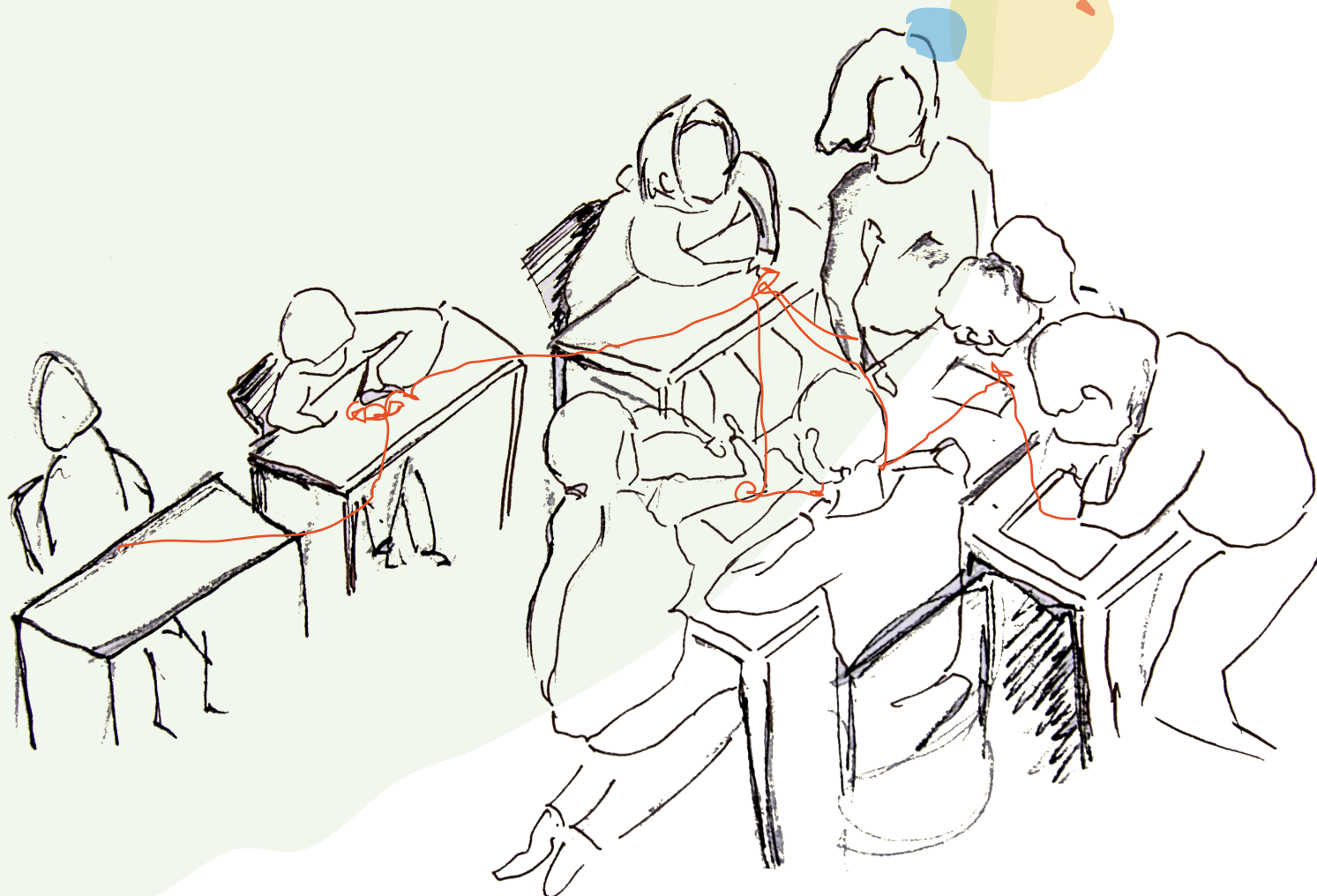


El papel de las artes en la construcción de ecologías de aprendizaje

Un estudio de caso con el alumnado de 6º curso en el marco del proyecto europeo MiCREATE



El papel de las artes en la construcción de ecologías de aprendizaje

Un estudio de caso con el alumnado de 6º curso en el
marco del proyecto europeo MiCREATE

Autora: Anna Celda Corcoll

Tutora: Juana Maria Sancho Gil

Fecha de entrega: 3 de junio de 2020

Máster en Artes Visuales y educación:

Un enfoque constructorista.

2019 - 2020

Universidad de Barcelona

Resumen

Este estudio, basado en los talleres con el alumnado de 6º de primaria de una escuela pública de Barcelona, pretende indagar en torno al papel de las metodologías basadas en las artes en la construcción de ecologías de aprendizaje. Dichos encuentros se enmarcan en el contexto del proyecto europeo MiCREATE, en el cual colaboré como alumna de prácticas, junto al grupo de investigación ESBINA.

El interés personal por indagar sobre una perspectiva ecológica en el campo de la educación, me lleva a explorar cómo las estrategias basadas en las artes propuestas al alumnado durante los talleres, así como nuestra presencia en el aula, posibilitaron diferentes ecologías en el proceso de aprender.

Para llevar a cabo este estudio me centraré en una de las estrategias en las que propusimos al alumnado realizar su línea de vida de forma visual. A través del diálogo con sus trabajos, expondré los diferentes ecosistemas que presentan, en los que se visualizan elementos, espacios y agentes que influyen en la construcción de sus ecologías de aprendizaje.

Palabras clave

Ecologías de aprendizaje; Líneas de vida; Métodos artísticos; Proyecto europeo MiCREATE.

Resum

Aquest estudi, basat en els tallers amb l'alumnat de 6è de primària d'una escola pública de Barcelona, pretén indagar sobre el paper de les metodologies basades en les arts en la construcció d'ecologies d'aprenentatge. Aquests tallers s'emmarquen en el context del projecte europeu MiCREATE, en el qual vaig col·laborar com a alumna de pràctiques, juntament amb el grup de recerca ESBINA.

L'interès personal per indagar sobre una perspectiva ecològica en el camp de l'educació, em porta a explorar com les estratègies basades en les arts proposades a l'alumnat durant els tallers, així com la nostra presència a l'aula, van possibilitar diferents ecologies en el procés d'aprendre.

Per a dur a terme aquest estudi em centraré en una de les estratègies en les quals vam proposar a l'alumnat realitzar la seva línia de vida de manera visual. A través del diàleg amb els seus treballs, exposaré els diferents ecosistemes que presenten, en els quals es visualitzen elements, espais i agents que influeixen en la construcció de les seves ecologies d'aprenentatge.

Paraules clau

Ecologies d'aprenentatge; Línies de vida; Mètodes artístics; Projecte europeu MiCREATE.

Abstract

This thesis, based on workshops with 6th grade students in a public school in Barcelona, aims to investigate the role of arts-based methodologies in the construction of learning ecologies. These workshops are framed in the context of the European project MiCREATE, in which I collaborated as a student intern, together with the research group ESBINA.

My personal interest in investigating an ecological perspective in the field of education leads me to explore how the arts-based strategies proposed to students during the workshops, as well as our presence in the classroom, made different ecologies possible in the learning process.

To carry out this study I will focus on one of the strategies in which we proposed to the students to make their life line in a visual way. Through the dialogue with their works, I will expose the different ecosystems they present, in which elements, spaces and agents that influence the construction of their learning ecologies are visualized.

Keywords

Learning ecologies; Life lines; Artistic methods; European project MiCREATE.

Índice

1.	Introducción	6
2.	Por qué un enfoque ecológico: ¿Cómo he llegado hasta aquí?	7
3.	Conocer el proyecto europeo MICREATE	8
4.	Una perspectiva ecológica en el campo de la educación	9
	4.1. La metáfora de los ecosistemas sociales: Urie Bronfenbrenner (1987)	9
	4.2. Una ontología para repensar la educación: Los Nuevos Materialismos	11
	4.3. Propuestas de una educación ecológica: Ecologías de aprendizaje	13
5.	De una experiencia de prácticas a un estudio de caso	14
	5.1. El centro educativo como ecosistema	16
	5.2. Diálogo con las líneas de vida: Ecologías de aprendizaje visibilizadas	19
6.	Temas a retomar	27
7.	Referencias bibliográficas	29
8.	Anexos: Ejemplos fotográficos de las líneas de vida	32

Introducción

El estudio que presento en torno a una perspectiva ecológica de la educación, empieza a tomar forma durante el segundo año en que cursé el Máster en Artes Visuales y Educación: Un enfoque constructorista. Aunque mi interés por lo ecológico nace de experiencias previas vinculadas a los movimientos agrícolas y ambientalistas, la oportunidad de colaborar como alumna de prácticas con el grupo de investigación Esbrina — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos, en el proyecto europeo MiCREATE (Migrant Children and Communities in a Transforming Europe) me ofreció la posibilidad de explorar este interés en el campo de la investigación.

Conocer los diferentes contextos que configuran el proyecto MiCREATE, me permitió explorar la metáfora de los ecosistemas naturales aplicados a los sistemas humanos (Bronfenbrenner, 1987), con intención de visibilizar el proyecto como un ecosistema complejo formado por subsistemas interrelacionados.

Me involucro en el proyecto MiCREATE durante la fase en la cual se realiza el trabajo de campo con seis centros públicos de primaria y secundaria partiendo de una metodología basada en las artes. Asumiendo que “el trabajo artístico es una fuerza material de cambio” (Hickey-Moody, 2016, p. 260), encuentro en las estrategias artísticas propuestas durante las sesiones de trabajo con el alumnado de 6º de primaria de una de las escuelas involucradas en el proyecto, la posibilidad de explorar las ecologías que transitan en la construcción de aprendizaje en el contexto escolar (Jackson, 2013).

Partiendo de ello, este estudio se centra en explorar el papel que desempeñan las metodologías artísticas en la construcción de ecologías de aprendizaje, a través del diálogo con las líneas de vida realizadas por el alumnado de 6º de primaria. Desde ello trataré de responder a la siguiente pregunta: ¿Que ecologías de aprendizaje podemos identificar en las líneas de vida del alumnado?

Me sitúo en una perspectiva etnográfica (Masny, 2013) desde la cual reflexionar sobre los principales eventos y aprendizajes adquiridos durante la experiencia personal y compartida con el alumnado de dicha escuela. En relación con la perspectiva etnográfica, cabe destacar que la situación de confinamiento y cierre de escuelas que vivimos a mediados de marzo de 2020 a razón de la Covid-19, modificó y limitó el período de trabajo de campo con el alumnado.

Este hecho repercutió en la toma de decisiones de este estudio. La necesidad de adaptar el proceso a las circunstancias dadas, me permitió reflexionar entorno al proceso de investigar desde una perspectiva postcualitativa desde la que comprender que “la investigación no solo se fundamenta en la interpretación de unos datos como resultado de una tesis, sino en la revisión y reinterpretación constante del mismo recorrido de investigación” (Carrasco y Villanueva, 2019, p. 161).

Por qué un enfoque ecológico: ¿Cómo he llegado hasta aquí?

Mi interés por la ecología nace de experiencias personales vinculadas a movimientos agrícolas basados en los principios de la Permacultura¹. Estos movimientos centrados en el trabajo agrícola y el cuidado de la Tierra, parten de una visión holística de la realidad. Desde ello, pretenden repensar nuestro modelo de sociedad basado en una cosmovisión mecanicista y reduccionista de la naturaleza (Standart Thinking, 2014), para establecer “como base fundamental una relación de cooperación con la naturaleza, considerándola una fuente de aprendizaje en lugar de una simple cosa para ser subyugada y dominada.” (ibíd, p. 63).

El entramado de situaciones y eventos que se solaparon a principios del segundo año del Máster, me incentivaron para volver a reconectar con la noción de ecología. Por una parte, en el transcurso de los primeros meses en que emprendí esta investigación, me topé con *Petróleo*², un libro recopilatorio de tres conferencias impartidas por Emilio Santiago Muiño, Yayo Herrero y Jorge Riechmann en el marco del seminario *Petróleo* del MACBA (Museu d'Art Contemporani de Barcelona).

Desde el libro sentí interés por dialogar entorno a la noción de interdependencia entre las personas y nuestro ambiente, teniendo en cuenta que las limitaciones físicas del planeta nos hacen frágiles y vulnerables a los cambios que se producen.

Estas reflexiones me hicieron pensar en que como dice Haraway (1999) vivimos “la naturaleza como la construcción discursiva de lo <<otro>>” (p. 122). En los apartados posteriores expondré cómo estas nociones me ayudaron a vincular la perspectiva ecológica en el campo de la educación.

Por otra parte, el programa sobre Derechos Humanos en el que trabajo como educadora, tuvo una gran influencia en la toma de decisiones e intereses que persigue éste estudio. Esto se debe a que el programa dedicó la edición de éste año a reflexionar sobre los Derechos Ambientales y las consecuencias de la producción y uso del plástico desde una mirada local - global.

Esta experiencia en la que pude desarrollar mi rol como educadora, me permitió acceder a una gran cantidad de entidades, colectivos y escuelas locales del Área Metropolitana de Barcelona a través del discurso de los Derechos Ambientales. Tales encuentros hicieron que me sintiera afectada por la manera cómo se concebía lo ecológico en el imaginario colectivo y éste influía en el contexto de la educación formal.

1 “Permaculture is a creative design process based on whole-systems thinking informed by ethics and design principles that feature on this site.” Recuperado el 2 de mayo de 2020 de: <https://permacultureprinciples.com/>

2 La actividad del MACBA *Petroli* PEI Obert, se impartió los días 26 y 27 de mayo de 2017. Información recuperada de: <https://www.macba.cat/ca/exposicions-activitats/activitats/petroli>

Conocer el proyecto europeo MICREATE

Poco tiempo después de haber iniciado el segundo curso del Máster tuve la oportunidad de involucrarme como alumna de prácticas en el grupo de investigación ESBINA — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos en relación al Proyecto Europeo MiCREATE (Migrant Children and Communities in a Transforming Europe). La propuesta me daba la oportunidad de formar parte de un grupo de investigación consolidado y observar su funcionamiento, así como sus estrategias y metodologías para llevar a cabo un proyecto a gran escala.

El grupo de investigación ESBINA, está formado por investigadores de diferentes campos de estudio con el interés de “poner en práctica propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades educativas actuales (a veces contradictorias y paradójicas)” (Página web Esbrina, 2017). Desde la página web del grupo se argumenta que este hecho “requiere tener en cuenta los procesos de construcción de la subjetividad en un mundo complejo y profundamente mediado por las tecnologías digitales, de los sujetos que transitan por diferentes entornos educativos formales o informales.” (Ibíd).

Como parte de sus proyectos y actividades, a principios de 2019, el grupo de investigación ESBINA se involucra en el proyecto europeo MiCREATE. El proyecto tiene como objetivo principal “estimular la inclusión de diversos grupos de niños y niñas migrantes mediante la adopción de un enfoque centrado en el niño para su integración a

nivel educativo y en las decisiones políticas.”³ (Página web Esbrina, 2017).

Como se argumenta en la página web de ESBINA, el proyecto MiCREATE apunta a un examen exhaustivo de los procesos de integración contemporáneos de los niños, niñas y jóvenes migrantes con el objetivo de empoderarlos, partiendo del hecho que los países europeos y sus sistemas educativos se enfrentan a múltiples desafíos debido a la creciente diversidad étnica, cultural y lingüística” (Ibíd).

El constante aumento de la migración a nivel global y la necesidad de repensar y modificar las políticas de integración de los niños y niñas migrantes en el sistema educativo de los diferentes países de la Unión Europea, informa de la necesidad de llevando a cabo este proyecto.

Entre enero de 2019 y diciembre de 2021, período en que se extiende el proyecto, se llevarán a cabo 12 fases de trabajo denominadas Work Package (WP) con el objetivo de establecer un plan organizativo y metodológico entre los diferentes equipos de investigación. Junto con el grupo de investigación ESBINA, en el proyecto participan otros 14 grupos de investigación vinculados a Universidades y ONG's.

³ “A child centred approach is a participatory approach that recognizes children as active participants within the social interactions and as autonomous individuals able to communicate information about their own lives and thus provide a valid source of data. (MiCREATE project, 2019, p. 1)

Una perspectiva ecológica en el campo de la educación

La fase del proyecto WP 5-7 Fieldwork 6 schools en que me involucré, tiene como objetivo “to gain comprehensive knowledge about the processes of integration in case of newly arrived migrant children and long-term residents in host societies as well as to examine the current role and future potential that local children have in the integration of migrant children”⁴ (MiCREATE project, 2019, p. 2)

Para ello, se han llevado a cabo talleres con el alumnado de los 6 centros educativos colaboradores, partiendo de una metodología basada en las artes, con la que se pretende dar a los niños una posición central desde un enfoque centrado en el niño, anteriormente mencionado.

El WP 5-7 considera que la metodología basada en las artes desde un enfoque centrado en el niño, la niña y los jóvenes, puede proporcionar una perspectiva más variada de su vida, considerando que “thus methods are taken into account in a multi-faceted mode, recognizing the different voices of children, enhancing participation as children are experts and agents in own lives” (Ibíd, p. 11).

4.1 La metáfora de los ecosistemas sociales: Urie Bronfenbrenner (1987)

Durante los primeros meses en los que participé en las actividades de ESBRINA, pude observar su funcionamiento interno, así como su organización en relación al proyecto MiCREATE. Aún sin comprender del todo los diferentes niveles en los que se estructuraba el proyecto, al igual que me pasaba con la bibliografía y los conceptos que se solían usar para hablar del protocolo del proyecto, empecé a interesarme en entender cómo los diferentes elementos y las relaciones que se crean entre ellos, acaban conformando un gran ecosistema complejo. En este sistema mi posición como alumna de prácticas, però también como investigadora giraba dentro y alrededor de él.

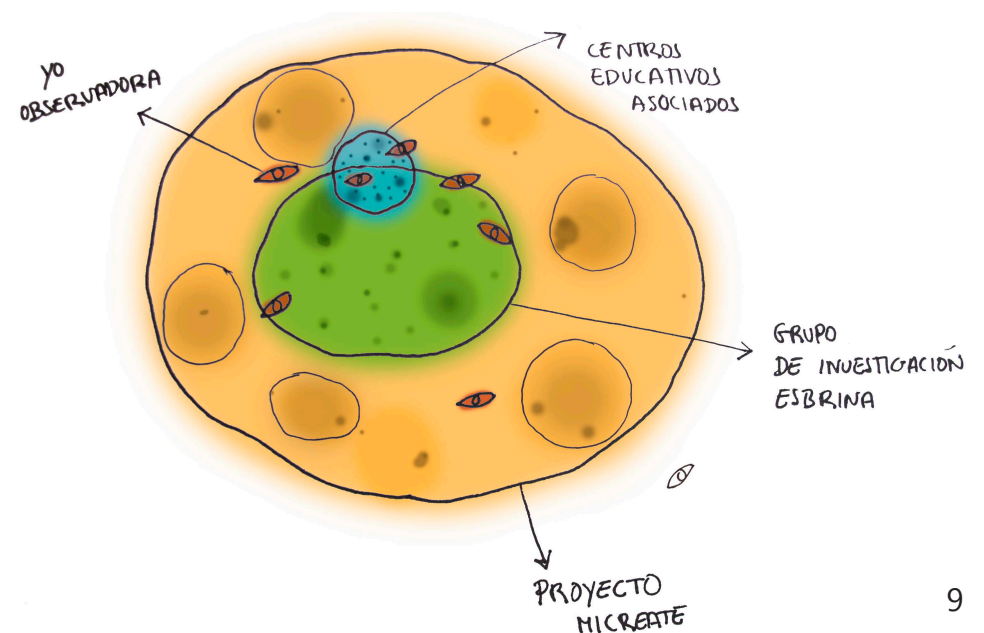


Figura 1. Representación del proyecto MiCREATE desde mi mirada. Elaboración de Anna Celda (2020)

Para visualizar dichas relaciones represento en la Figura 1 los niveles que conforman el proyecto desde mi mirada como observadora externa. La estructura, que sin quererlo, recuerda a un organismo celular, toma como referencia conceptual la metáfora que Urie Bronfenbrenner hace de los sistemas ecológico desde la biología, para explicar los ecosistemas humanos en su libro *Ecología del desarrollo humano* (1987).

En el campo de la biología se entiende por ecosistema “the complex of interconnected living organisms inhabiting a particular area or unit of space [and time], together with their environment and all their interrelationships and relationships with the environment” (Ostroumov, 2002, p.14 desde Barnett y Jackson, 2020, p. 5).

Los ecosistemas no son conjuntos autopoieticos, sino simpoieticos⁴, es decir que los diferentes elementos que los conforman son interdependientes entre ellos. Partiendo de esta co-existencia, cada elemento tienen la capacidad de transformar el sistema. Los ecosistemas están por lo tanto, en continua mutación.

La concepción de ecosistema, sirve a Bronfenbrenner como metáfora para elaborar una teoría de los ecosistemas humanos, donde “hallar el punto de convergencia entre las ciencias biológicas, psicológicas y sociales y cómo estas influyen sobre la evolución del individuo en la sociedad” (Bronfenbrenner, 1987, p. 32).

Desde las ideas que explora en el libro, entiende el ambiente como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente.” (Ibíd, p. 23). Estas estructuras se entienden desde cuatro niveles o subsistemas que conformarían los diferentes ambientes en los que la persona en desarrollo se encuentra.

El primer nivel, denominado Microsistema, “es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.” (Ibíd, p. 41) es aquel que se encuentra más próximo a la persona en desarrollo. Podría ser por ejemplo la casa, la clase o el espacio de trabajo.

El Mesosistema se ordena como el segundo nivel. En este tienen lugar las interrelaciones entre un entorno y otro en los que la persona en desarrollo participa. Dentro del mesosistema encontramos diferentes microsistemas. La cantidad de microsistemas que integra dependerá de la diversidad de entornos que conozca la persona en desarrollo.

El tercer nivel denominado como Exosistema se da en la relación entre aquellos entornos en los que la persona en desarrollo no actúa directamente, pero puede afectar a alguno de los entornos en los que sí participa.

⁴ Hago referencia a Donna Haraway (2019) quien argumenta: “Simpoiesis es una palabra sencilla, significa “generar-con”. Nada se hace a sí mismo, nada es realmente autopoietico o autoorganizado.” (p.99)

Por último, el Macrosistema es el nivel más alto en el que se comprenden los sistemas socio-económicos, culturales y políticos que engloba los anteriores sistemas.

A través de estos niveles, el autor entiende que la comprensión del desarrollo humano no puede limitarse a observar lo que pasa en el entorno en el que la persona en desarrollo se encuentra, sino que requiere observar y comprender los sistemas multipersonales que interaccionan con el entorno inmediato o pueden influir en él.

Entiendo su teoría como un sistema complejo de relaciones, no solo entre personas, sino también entre los diferentes elementos humanos y no humanos que se encuentran en un entorno.

Aunque el autor expone esta teoría desde una perspectiva psicológica del desarrollo humano, me interesa adoptarla ya que la serie de subsistemas que presenta, así como los fundamentos de su teoría, responden a un modelo que puede ser aplicado a los modelos de aprendizaje y prácticas educativas en el campo de la educación.

4.2 Una ontología para repensar la educación: Los Nuevos Materialismos

Los sistemas educativos occidentales toman como base la ontología del pensamiento cartesiano desde el que organizar y concebir el conocimiento. Para entender qué puede aportar la perspectiva ecológica en educación, es importante comprender la noción de realidad desde el pensamiento cartesiano, desde la cual se “ha separado falsamente a las sociedades occidentales de la naturaleza y los cuerpos” (Herrero, 2018, p. 81).

El pensamiento cartesiano, concebido por Descartes en el siglo s. XVII, se basa en la concepción dualista de la existencia (ej: sujeto/objeto, mente/cuerpo, activo/inerte, cultural/natural, esencia/apariencia) (Pierre, Jackson, y Mazzei, 2016). Desde ello se ha creado una relación de poder según la cual “la cultura supera la naturaleza; la mente es superior al cuerpo y la razón se encuentra por encima de las emociones.” (Ibíd, 2018, p. 85).

Partiendo de esta falsa dualidad, Bruno Latour (2017) propone ver como la separación entre Natural y Cultural ha establecido otro par de opuestos que han determinado la manera como nos hemos relacionado con el mundo, entendiendo lo Natural como algo inactivo, inalterable e inmóvil, mientras que lo Cultural reside en el sujeto vivo y animado, con capacidad de actuar por encima de todo lo considerado como un objeto inerte.

Sin embargo, como expone Latour, los correlatos Natural/objeto – Cultural/sujeto del pensamiento cartesiano (desde los que entendemos la Naturaleza como algo externo a nosotros), dejan de tener sentido haciéndose evidente que las consecuencias de la situación climática que nosotros mismos hemos provocado (con grandes repercusiones en desastres ambientales), también tiene un efecto directo sobre nosotros mismos.

Como argumentaba anteriormente, los sistemas educativos occidentales, basados en la fragmentación del conocimiento por áreas y campos disciplinares, perpetua un alejamiento del conocimiento con la realidad en la que se sitúa, con el peligro incorporado de centralizarlo y unificarlo. Desde ello, se construye una realidad educativa basada en la escuela como dispositivo tecnológico de control y normalización⁵ (Foucault, 1976). Como expone Catarina S. Martins (2017):

“não estamos ainda preparados para questionar o quanto esses currículos falam não apenas dos saberes em questão, mas antes têm inscritas em si e fazem atuar representações do mundo e dos sujeitos que limitam as possibilidades de pensar e de ser diferente”. (p.15)

Con la intención de desplazarme de esta visión dualista de la realidad, encuentro en la corriente de los Nuevos Materialismos la posibilidad de explorar un cambio ontológico que permita repensar la concepción de educación.

Dicha corriente de pensamiento se centra en la necesidad de repensar las relaciones de poder que han separado lo humano de lo no

humano. Desde este giro ontológico se pretende repensar la noción de “materialidad” otorgando a ésta la capacidad de afectar y ser afectada. Como argumenta Deleuze (citado en Hickey-Moody, 2016), la noción de Afecto o Affectus que estudia los Nuevos Materialismos se entiende como la capacidad de transformación que actúa relacionamente entre los diferentes agentes.

Karen Barad (2003) explora las relaciones afectivas desde el término *intra-action* (‘intra-acción’), el cual difiere del término *inter-action* (‘interacción’) que “presupone la existencia previa de entidades independientes” (p.815). Como argumenta Barad (2007) (en Canales, Padilla-Petry y Gutiérrez, 2019), “la existencia no es un hecho individual. Los individuos no preexisten a sus interacciones; más bien son los individuos los que emergen a través de y como parte de su entangled intra-relating (‘enredo intra-relacionado’)” (p. 55).

Partiendo de esta concepción de la realidad, comprendo la relación pedagógica como la intra-acción de los diferentes agentes y actantes que permiten la construcción de experiencias de aprendizaje.

⁵ Como argumenta Fanlo (2011) desde Foucault, se entiende dispositivo como la relación entre distintos componentes o elementos institucionales que también incluiría los discursos, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales y/o filantrópicos, que circulan dentro de dicha relación (p. 2).

4.3 Propuestas de una educación ecológica: Ecologías de aprendizaje

Con la necesidad de integrar la educación en el contexto socio-político y económico del siglo XXI, surge la preocupación por repensar y reconfigurar los entornos de aprendizaje promoviendo cambios innovativos en los diferentes niveles que comprenden las prácticas educativas (Charterisa, Smardona y Nelson, 2017).

Partiendo del hecho que los diferentes dispositivos que configuran y interactúan en el sistema educativo determinan y tienen un efecto en la manera como aprendemos, los autores mencionados exploran los entornos de aprendizaje innovativos desde la corriente de los nuevos materialismos con el objetivo de comprender “what sorts of relationalities are produced in ILEs⁶ between entangled: objects, spaces, policy discourses, practices, students and teachers”. (Ibíd, 2017, p. 809).

Cabe destacar que el uso de la metáfora de los ecosistemas naturales en dicha área de estudio a sido fundamentado desde diferentes perspectivas.

6 Innovation Learning Environments (ILE's) en la fuente original.

Teniendo en cuenta que la introducción de internet y los dispositivos tecnológicos han abierto un nuevo paradigma en el campo de la comunicación y la educación, García-Holgado y García-Peñalvo (2019), encuentran en ello, un nuevo modelo para ecologías de aprendizaje.

Partir de la metáfora de los ecosistemas naturales, permite a los autores transferir las propiedades de dichos ecosistemas en la elaboración de un sistema tecnológico modular. Siguiendo esta lógica, los autores argumentan:

“The organisms of the natural ecosystems are the users and the software components from a technological point of view; the relationships among the organisms are the information flows between the components; and the physical environment are the mechanism to establish and support such flows” (Ibíd, p. 1-2)

Sin embargo, en este estudio me basaré en la concepción de *Learning ecologies* ('Ecología de aprendizaje') desde Barnett y Jackson (2020). Los autores encuentran en la metáfora ecológica una perspectiva desde la que explorar cómo las interrelaciones entre las personas y los ambientes ecológicos que transitamos tienen influencia en el proceso de hacer, aprender y construir conocimiento. Como argumentan los autores:

“the very idea of ecology links people and their ways of thinking, being and doing in a fundamental way to the environment in which they are learning. By ‘environment’, we are not only talking about the physical environment that we can sense and perceive; we are talking also about the rich, fertile environment that we can create in our minds. Fundamentally, a learning ecology is a

De una experiencia de prácticas a un estudio de caso

place where learning and the environment are indivisible.” (Ibíd, p. 2)

En este ambiente ecológico que nos presentan los autores es donde podemos encontrar las herramientas y mecanismos que nos permitan llevar a cabo nuestros objetivos.

Partiendo de ello, desde una perspectiva ecológica, se considera el conocimiento como “the process of successfully engaging an intentionally bound system such that particular goals are accomplished”. (Jackson, 2013, p. 4)

Teniendo en cuenta la necesidad de observar el mundo desde su complejidad e interconexión de los diferentes elementos, la perspectiva ecológica en educación responde a un proceso de autoconcienciación para dar cuenta cómo nuestra manera de pensar y hacer tiene un efecto en el mundo.

El concepto *Lifewide learning* ('Aprendizaje permanente') (Jackson, 2013), el cual tiene como objetivo facilitar la conciencia del aprendizaje y el desarrollo obtenido a través de tareas y experiencias fuera del contexto de educación formal, nos ayuda a entender el concepto de Ecologías de aprendizaje de la siguiente manera:

“the process(es) I create in a particular context for a particular purpose that provide me with opportunities, relationships and resources for learning, development and achievement.” (Ibíd, p. 14)

En el siguiente apartado presentaré los diferentes ecosistemas que posibilitan el posterior estudio de caso situado en el contexto de una escuela pública de Barcelona asociada al proyecto MiCREATE. Como se argumenta desde el Grupo L.A.C.E. (2013) se entiende estudio de caso como “el estudio de un fenómeno, una situación, un programa, una institución en su contexto real y propio. (...) El estudio de casos realiza un tipo de análisis que presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido de un caso simple, o como diría Stake (1995) de un ejemplo en acción.” (p. 7).

Siguiendo esta idea, en el siguiente estudio de caso presentaré una serie de elementos y situaciones en un contexto situado, partiendo de mi propia observación y experiencia personal y compartida.

La escuela a la que accedí realizó junto con el equipo de investigación ESBINA, cuatro sesiones de trabajo con el alumnado de 6º de primaria. Durante las jornadas se realizaron diferentes propuestas basadas en las artes, con el objetivo de establecer una relación de conocimiento con el alumnado, teniendo en cuenta éste como coinvestigador y no como sujetos externos desde los que obtener datos e información.

Debido a que tratar las diferentes estrategias propuestas durante las sesiones de trabajo sería demasiado extenso para este estudio, me

centraré en una de ellas en que propusimos al alumnado realizar su línea de vida de forma visual. Esta actividad consistía en que cada alumno representara su cronología de vida dando cuenta de los eventos y situaciones más importantes representados a través de una línea. La manera como se decidía representar la línea era totalmente decisión del alumnado.

Partiendo de ello, el interés de este estudio reside en describir e identificar las ecologías de aprendizaje en las que el alumnado se sitúa, a través de un diálogo personal con sus trabajos desde aquello que me interpela y me afecta. Dicho encuentro requiere una aproximación personal, lo cual hace que cuestione mi posición como investigadora desde la que reconocer "that this position [refiriéndose a la posición de la investigadora] may affect the research process and outcome" (Berger, 2013, p. 220).

Para emprender este estudio dialogaré con las fotografías de las líneas de vida del alumnado, así como con el material audiovisual realizado por el equipo de Esbrina y las observaciones y reflexiones personales durante los talleres. Debido a la situación de la Covid-19 planteada anteriormente, usaré las herramientas y materiales anteriormente expuestos, para justificar y ampliar la información del siguiente diálogo personal.

En la siguiente fotografía (figura 2) podemos ver una muestra de los trabajos realizados durante los talleres con el alumnado. Considerando el hecho que no he podido profundizar con todas las líneas de vida del alumnado, el siguiente diálogo recoge elementos de aquellas que han tenido una especial importancia para los objetivos de este estudio⁷.

Figura 2. Fotografía tomada durante los talleres donde se muestran alguna de las líneas de vida que sustentan este estudio. Elaborada por el equipo de ESBIRINA (2020).



7 Para observar con más detalle cada una de las líneas de vida expuestas durante el estudio, ver el apartado 'Anexo: Ejemplos fotográficos de las líneas de vida'.

5. 1. El centro educativo como ecosistema

El centro educativo al que tuve la oportunidad de acceder, es una escuela pública gestionada por el Consorci d'Educació de Barcelona y situada en el barrio de Ciutat Vella de la ciudad de Barcelona. Tal como lo acredita la página web del centro, se trata de una escuela abierta a la diversidad y al barrio en el que se sitúa. Este hecho acompaña el interés por entender la pluralidad cultural como una riqueza y comprender el barrio y las familias como parte de la comunidad educativa. Dentro de este contexto, una característica que configura la vida del centro es la 'Matrícula Viva', la cual permite que el alumnado que por situaciones personales no ha podido iniciar el curso en el período correspondiente, pueda acceder cuando este ya se ha iniciado.

Para entender cómo este hecho repercute a la vida del centro, es importante remarcar que el barrio de Ciutat Vella de Barcelona, es uno de los barrios de la ciudad con más población migrante proveniente mayoritariamente de Pakistán, Filipinas y Marruecos (Andrade, 2019).

En términos ecológicos, podría decirse que el aula responde a un ecosistema que incluye muchos microsistemas formados por las personas que integran la comunidad educativa. Dichos ecosistemas, a la vez, se forman por una multiplicidad de elementos, recursos educativos, relaciones entre las personas y la misma materialidad, que construye las ecologías del centro.

Durante las primeras veces que fui a la escuela, mi interés estaba en observar las diferentes situaciones que me permitieran familiarizarme

con el espacio y su contexto. Los grupos de discusión y las entrevistas que desde ESBINA hicimos al equipo docente y a las familias del

centro, me aproximaron a la realidad de la escuela desde las necesidades, preocupaciones y motivaciones de quienes lo habitaban. Desde estas primeras aproximaciones observé que el aprendizaje no se producía sólo en las aulas, sino que llegaba a otros espacios del centro y externos a éste. En el diálogo con las líneas de vida que comprende este estudio, veremos cómo el alumnado sitúa dichos espacios y las ecologías que se generan en ellos.

En relación al centro escolar, la interacción entre los microsistemas aportan nuevos conocimientos y vivencias a toda la comunidad educativa, a la vez que proporcionan oportunidades para generar nuevos aprendizajes.

Con el objetivo de visualizar los principales elementos y ecosistemas que pueden influir en el proceso de aprendizaje en dicho centro escolar, ilustré el siguiente mapa gráfico representado en la figura 3. Este mapa servirá de apoyo para observar las ecologías de aprendizaje que posibilitaron las estrategias basadas en las artes durante los talleres con el alumnado de 6ºA.

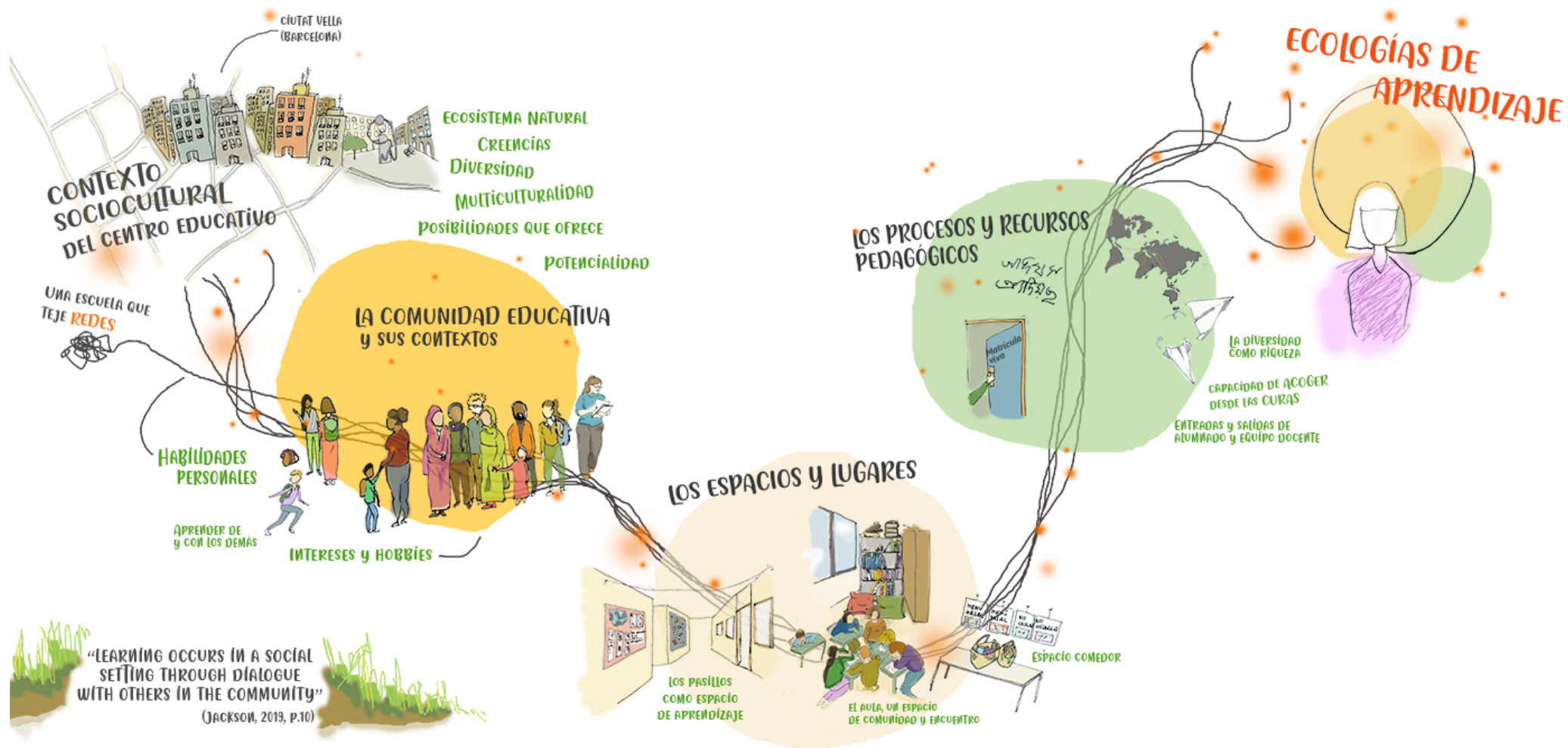


Figura 3. Representación de la escuela desde una perspectiva ecológica.
Elaborado por Anna Celda (2020)

Dentro de este contexto, nuestra presencia durante los talleres con el alumnado de 6ºA, abrió nuevos espacios de aprendizaje y dinámicas en el aula. Esto se debía, por una parte, al hecho que éramos un grupo de investigación externo a la escuela, lo cual modificó la cotidianidad del aula. Otra circunstancia a tener en cuenta fué la cantidad de adultos presentes durante los talleres.

Además de la presencia de la tutora y la maestra auxiliar, participamos entre 3 o 4 miembros de ESBRINA (dependiendo de las necesidades de cada sesión) con diferentes roles y perfiles, entre los cuales el coordinador del proyecto y las investigadoras (en mi caso como alumna de prácticas). Así mismo, no solo nuestra presencia pudo modificar el ecosistema del aula, sino que los recursos y las actividades basadas en las artes que propusimos al alumnado también posibilitaron otras situaciones y dinámicas.

Aunque el uso de estrategias basadas en las artes respondía al protocolo metodológico del proyecto MiCREATE, la introducción de dichas estrategias nos permitía dar cuenta de algunas de las potencialidades de la investigación basada en las artes en el trabajo con jóvenes.

Desde ello, el paradigma de la investigación basada en las artes abre un nuevo marco en el campo de la investigación "cuestionando las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que 'hacen hablar' a la realidad" (Hernández, 2008, p.87) para acceder a un tipo de conocimiento más complejo y sensible, que parte de la experiencia y la narración singular. Desde esta finalidad, Khanolainen y Semenova (2020) argumentan:

"Many arts-based methodologies have the potential to facilitate participant-led engagement and empowerment. Indeed, structuring participant-researcher interactions around participants' creative activities allows them to be in control, as they are able to adjust the pace of interactions and focus on what is truly important to them personally". (p. 2)

El uso de métodos visuales que va más allá de la comunicación escrita o verbal, nos permite aproximarnos a los eventos que presenta el alumnado desde un discurso performativo (Barad, 2003), que no pretende 'representar' la realidad que nos cuentan, sino dialogar con lo que nos permite pensar, hacer y activar. Dicho encuentro requiere un acercamiento personal, lo cual permite cuestionar la posición de la investigadora, partiendo de la idea que el alumnado es coinvestigador y no sujeto pasivo del estudio.

5.2 Diálogo con las líneas de vida: Ecologías de aprendizaje visibilizadas

Propusimos realizar las líneas de vida durante la primera sesión de trabajo a través de una breve explicación y ejemplos de líneas de vida ya hechas. La idea era desarrollar un esbozo para continuar trabajándolo en una hoja más grande durante la segunda sesión. Los ejemplos ayudaron a aterrizar una idea que, a decir por las reacciones del alumnado, parecía un poco abstracta. Durante esta parte inicial de la actividad nos desplazamos por la clase atendiendo a dudas y dificultades que iban surgiendo.

Este paso nos permitió aproximarnos al alumnado conversando sobre sus esbozos y acompañando a aquellos que dudaban sobre cuáles podrían ser los eventos más importantes de su vida, preguntándose: ¿qué importancia tiene poner y que no? Otros alumnos nos comunicaron que “no se acordaban de lo que pasó” o “no sabían qué poner”.

Un hecho destacable durante esta primera parte de la actividad, fue la involucración de la tutora y la maestra auxiliar, quienes desempeñaron un papel esencial para la realización de la actividad. Esto se debe al hecho que la maestra hacía de puente entre nosotras, como personas externas a la escuela, y el alumnado. Durante la segunda sesión, con la estructura ya dibujada, pasamos a su reproducción ‘en limpio’, donde completarla con lápices de colores y otros utensilios disponibles.

Una vez finalizadas, durante la tercera sesión dedicamos gran parte

del tiempo a compartir las líneas de vida entre todo el alumnado, lo cual generó un espacio de encuentro y de escucha entre el grupo clase y los adultos que seguíamos la actividad.

Mientras el alumnado compartía sus producciones, junto a una compañera elaboramos un mapa visual en la pantalla digital de la clase (Figura 4). Gracias a este recurso pudimos dar cuenta de aquellos elementos, situaciones y eventos que el alumnado encuentra más relevante de su experiencia de vida, así como identificar aquellos que tenían en común o por lo contrario han sido introducido por un solo alumno o alumna.



Figura 4. Imagen de la pantalla digital donde se muestran los principales elementos de las líneas de vida. Fotografía del equipo de ES-BRINA (2020)

Tomando la inspiración de los ejemplos de líneas de vida que habíamos visto en la pantalla, algunos niños y niñas empezaron a trazar sus líneas marcando su nacimiento como punto de partida. La importancia de su nacimiento nos sitúa, en una primera instancia, su contexto personal.

En dicho contexto se conocen y se desarrollan los procesos que darán espacio a los diferentes aprendizajes, tanto aquellas que parten de contextos de educación formal como podría ser la escuela, como aquellos que provienen de la experiencia personal en contextos no institucionalizados.

Dado que desde una perspectiva ecológica el aprendizaje es un proceso holístico, es importante tener en cuenta la siguiente aclaración en torno a las ecologías de aprendizaje:

“Learning ecologies are a feature of formal educational settings, where the ecology is largely determined by institutions and teachers, and informal learning settings, where ecologies are largely determined by individuals and groups without the mediation of people whose business is education.” (Jackson, 2013, p. 9)

Los contextos que presenta Norman Jackson se perciben a medida que el alumnado desarrolla el ejercicio y empiezan a trazar conexiones e influencias entre los diferentes ambientes que presentan. Teniendo en cuenta la edad del alumnado, el vínculo con la familia y los diferentes ambientes en los que ésta interactúa, se presentan a lo largo de su línea de vida como los eventos más relevantes de sus experiencias de vida.

Es importante remarcar que las características en las que el contexto familiar del alumnado se encuentra, marcará la manera como los niños y las niñas se desarrollan en su propio contexto personal y los otros ambientes en los que participan. Estas características vienen determinadas (entre otras), por el nivel socioeconómico de la familia, el origen o nacionalidad del padre, la madre e hijos, las relaciones entre los diferentes miembros que conviven en el núcleo familiar, la existencia de hermanos y hermanas, el lugar y el ambiente físico en el cual viven, etc...

Como dicho estudio no se centra en el caso de un alumno o alumna en concreto, limitaré a exponer estas características basándome en los elementos que resalta el alumnado de sus experiencias de vida. Partiendo de esto, me interesa dar cuenta de algunos de los eventos con los que el alumnado expone una ecología de aprendizaje que nace de las características de su contexto familiar.

Siguiendo con la importancia de los nacimientos, muchos niños y niñas consideran un evento relevante la llegada de sus hermanos, hermanas y primos. Podemos ver un ejemplo de ello en la línea de vida expuesta en el Anexo (Figura 6). El nacimiento de una nueva persona en la familia representa un cambio en la cotidianidad y un aprendizaje personal ya que reestructura las dinámicas del núcleo familiar. Esta situación también transforma las dinámicas entre hermanos, hermanas y familiares, una vez estos se encuentran en otros contextos, como es el caso de la escuela.

Como compartió una alumna durante la explicación de las líneas de vida con el resto de compañeras, el hecho que su hermana hubiera entrado en la escuela antes que ella, le ayudó a integrarse en el centro. La misma alumna cuenta en el inicio de su línea como un

elemento destacable que el hermano mayor haya aprobado el carnet de conducir.

Me parece interesante destacar este hecho ya que desde él la alumna nos cuenta la importancia que tiene para ella y toda la familia un evento que no le sucede directamente a ella y el cual, como vemos representado en su línea de vida (Anexo figura 7), es motivo de celebración familiar.

Estos ejemplos plantean la importancia que tienen las relaciones con los diferentes miembros de la familia, así como la influencia de las experiencias que estos viven en sus contextos personales. Como argumenta Bronfenbrenner (1987), "en la investigación ecológica es probable que los efectos principales sean las interacciones" (p. 57).

Vinculado a las relaciones y los afectos, observo como la mayoría del alumnado hace referencia a la relación con sus abuelos y abuelas planteado desde diferentes situaciones. Durante la explicación de la línea de vida de una compañera (Anexo Figura 8), se crea un diálogo abierto con el alumnado en torno a ello:

Miembro Esbrina (M.E) -Digues la cosa més important de la teva línia de vida

Alumna -Quan es va morir la meva àvia.

M.E -El que estic veient és que per vosaltres la relació amb els avis és molt important.

Alumnado 1 -clar, perquè són com els nostres pares.

Alumnado 2 -Els pares segons! I els tiets també.

M.E -I els tiets també... I també tinc la sensació que per vosaltres la família és súper important.

En este caso, vemos como la alumna habla de la pérdida de su abuela como el evento más relevante en su experiencia de vida. En muchas de las líneas de vida, y repetidas veces en el caso de la alumna que nos presenta esta situación, se plantea como un evento la pérdida de un familiar. En estos casos, la pérdida de un ser querido puede entenderse como un aprendizaje, lo cual hace que me cuestione entorno a la manera como se tratan ciertos discursos con niños, niñas y jóvenes.

Desde una mirada adultocentrista en la que "o protagonismo dos meninos e das meninas é apagado na busca da construção e legitimação de um modelo de indivíduo e sociedade" (Santiago y De Faria, 2015, p. 73), se han visto limitados ciertos temas a estos, considerados como inapropiados para su edad.

Partiendo de ello, parecía que el ejercicio de las líneas de vida generó dentro del contexto escolar un espacio en el que compartir y pensar con el resto de compañeros y adultos, en aquellos eventos que nos preocupan y nos afectan de nuestro contexto personal y familiar.

Otros niños y niñas hablan de su relación con sus abuelos, abuelas y otros familiares, desde los viajes y los desplazamientos que habían realizado para encontrarse con ellos. Es importante tener en cuenta que, como he señalado en las características del centro escolar en el apartado anterior, la mayoría del alumnado del centro ha nacido fuera de España o sus familias proviene de otros países.

Por este motivo, el concepto del viaje está presente en diferentes momentos de su línea de vida o en algunos casos ordena los diferentes acontecimientos que presenta.

Este hecho nos permite dar cuenta de otras características de su contexto personal y familiar que influyen en la construcción de sus ecologías de aprendizaje. Sin embargo, la experiencia de viajar y los desplazamientos de un país a otro pueden concebirse y generar un recuerdo o un aprendizaje diferente dependiendo de los motivos que llevan a realizarlos. Durante la realización de su ejercicio un alumno comentó que para él la actividad de la línea de vida era triste ya que le hacía recordar cuando su padre se tuvo que ir a Londres a trabajar. En este caso, el alumno hace referencia a los viajes desde el desplazamiento de su padre y la separación de él. A la vez, finaliza su línea de vida (Anexo Figura 9) contándonos su futuro viaje a Inglaterra como la posibilidad de volver a vivir juntos.

Los procesos de aprendizaje en los ecosistemas sociales no se crean solos, sino que son autorregulados (Zimmerman, 2000 desde Jackson, 2013) y constantemente transformados por quienes tienen la voluntad y la capacidad de crearlos. La imaginación, la planificación y las decisiones tomadas representan la capacidad de agencia de la persona que emprende un proceso de conocimiento. Partiendo de ello, aunque no sepamos si el viaje que nos presenta el alumno es una hipótesis o sucederá realmente, permite remarcar un elemento importante en su experiencia como es la imaginación o el sueño como recurso cognitivo desde el que conseguir sus objetivos.

Siguiendo este ejemplo, en los acontecimientos que nos presenta el alumnado en las diferentes líneas de vida expuestas en el anexo, se repite en diversas ocasiones el desplazamiento del padre a otro país

para buscar trabajo.

En muchas de ellas, este hecho viene seguido por el retorno del padre al país de origen para desplazarse con toda la familia al lugar de acogida. El hecho que mayoritariamente el alumnado hace referencia al trabajo del padre mientras que el rol de la madre se desconoce o se relaciona con el cuidado de la familia, me permite pensar en la influencia que pueden tener para los niños y niñas, la concepción de los roles de género en el desarrollo familiar. Estas dinámicas en el entorno inmediato, así como las creencias que se tienen en dicho contexto, son fundamentales en la construcción de su ecosistema.

En torno a ello, resulta interesante observar que sólo un alumno presenta en su línea de vida (Anexo Figura 10) simbología que nos permite dar cuenta de las experiencias y ceremonias religiosas en las que participa. Dichos elementos, mayoritariamente expuestos gráficamente, son usados por el alumno también en aquellas situaciones que no son estrictamente religiosas y que nos pueden aportar información sobre sus relaciones y la manera cómo interacciona en otros ambientes.

Vemos por ejemplo como el nacimiento de su hermana está representado con el dibujo de un diablo. La simbología se repite en los diferentes eventos de su vida, dando una especial importancia a estos en su experiencia de vida. Desde ello podemos suponer que las creencias de la familia han tenido para el alumno una presencia vertebral en su desarrollo y aprendizaje. En la gran mayoría de las líneas de vida, las creencias de la familia y del alumnado no estaban expuestas de forma gráfica o no responden a los eventos más importantes de su vida. Sin embargo me interesa remarcar como la presencia de elementos gráficos nos permiten dar cuenta de la diversidad cultural

y los múltiples sentidos de pertenencia (Andrade, 2019)⁸ del alumnado. Observamos que en algunas de las líneas de vida el alumnado aprovecha los recursos gráficos para trazar los diferentes momentos de su vida vinculados a los diferentes países en los que interactúan, con los colores de las banderas correspondientes (Anexo Figura 11). En relación a ello me interesa observar cómo la cross culturalidad del alumnado tiene una influencia entre los compañeros y compañeras y el contexto escolar.

Para ello, es importante volver a remarcar que la mirada pedagógica del centro educativo que anteriormente he esbozado en la Figura 3, da especial importancia a los vínculos que se crean en el contexto del alumnado y sus familias. De esta manera, dichos conocimientos, creencias, costumbres, culturas y afectos, puedan integrarse en los procesos de aprendizaje que se construyen dentro de las aulas y espacios del centro.

En relación a ello, el centro propone un plan de acogida en el que considera de especial importancia la integración de los padres y madres en la comunidad educativa y los procesos pedagógicos que se realizan. Con dicho interés en abrir la escuela a la cotidianidad y entornos personales del alumnado, se construye un entorno ecológico que pone a disposición recursos y espacios con finalidades que van más allá de lo propiamente académico. Desde este hecho, como argumenta Soto (2005):

“As students perceive the school community as a caring institution-through the invoking of their (newcomer) home culture values-the plausible outcomes are higher levels of student engagement and academic success, which lead to student persistence”. (p. 859)

Estas prácticas que configuran los métodos pedagógicos y las políticas del centro, configuran un ecosistema basado en la integración y la diversidad. Aunque esta práctica parece tener en cuenta las necesidades del alumnado, durante el grupo de discusión con el equipo directivo surgieron algunas tensiones y dilemas en torno a cómo integrar y acoger todas las diversidades en la cotidianidad y el currículo del centro. Este hecho se debe a que, como argumenta un miembro del equipo directivo, “esta es una escuela que constantemente acoge y despide. Esto conlleva un trabajo constante sistémico de reajustamiento de las personas”⁹.

El hecho que el alumnado no haga referencia textual en sus líneas de vida a la diversidad cultural en la clase y la escuela, puede llevar a suponer que no contemplan éste como un elemento destacable de su desarrollo y aprendizaje.

8 “As far as my interpretation is concerned, I would say ‘biculturalism’ relates to identity (the way one is seen by the others) and cross culturalism to subjectivities, once it appears to be an open concept that allows for one’s exploration and indetermination, as well as multiple places and senses of belonging” (Andrade, 2019, p.19)

9 Grupo de discusión con el equipo directivo de la escuela. Trabajo de campo de MiCREATE, 2020.

Sin embargo, en el siguiente fragmento extraído de un grupo de discusión con el alumnado, se percibe como este hecho puede configurar otras ecologías dentro del contexto del aula:

M.E -Què opineu de la diversitat.

Alumnado 1 -M'agrada perquè pots aprendre coses d'altres països.

M.E -Per exemple?

Alumnado 1 -Que en la religión de ellos, ellos dicen, antes de comer, come con una mano. Antes de comer dicen Bismillah. Y en mi país no.

Alumnado 2 -En el comedor todas las chicas estamos hablando y les decimos si han dicho Bismillah porque es muy importante.

M.E -Hi ha costums diferents. Tu trobes que és positiu conèixer costums diferents?

Alumnado 3 -Antes de llegar aquí nadie me había preguntado, si era haram o halal. Yo no sabía qué era eso. En mi país no había visto ningún musulmán. Todos comíamos cerdo y no te piden si es halal. Yo no sabía qué era eso.

En esta conversación el grupo de niños y niñas relacionan la diversidad en la escuela con la ampliación de conocimiento y aprendizajes de otras culturas y costumbres. Este hecho permite introducir sus propias culturas y creencias, siendo valoradas y consideradas en las prácticas pedagógicas del centro más allá de las aulas.

De la misma manera, este hecho les permite aproximarse a las costumbres de los compañeros. Este fragmento me ofrece la oportunidad de entrever cómo las culturas y las diversidades del alumnado, así como la mirada pedagógica del centro, configuran los espacios del centro educativo. Este entorno escolar no solo proporciona un espacio pedagógico más integrativo, sino que configura un espacio de curas entre la comunidad educativa.

A diferencia de la noción de diversidad, las relaciones y las curas quedan representados en la línea de vida del alumnado como uno de los principales eventos que configuran su contexto escolar. Esto está representado principalmente desde la relación con la tutora y los amigos y amigas de clase (Anexo Figura 8). Para aproximarme a esta cuestión me remito a un evento que sucedió durante los talleres en el que un grupo de alumnas me mostraron un álbum de fotografías de los niños y niñas de clase comentandome que para ellas la clase era como una gran familia. Dicho evento nos permite ver la importancia que adquiere el aula para el alumnado entendiendo éste como un espacio de comunidad y encuentro.

Dentro de este entorno, los conocimientos del alumnado en el habla de otras lenguas más allá del castellano y el catalán, permite al alumnado recién llegado de los mismos países, tener el apoyo de un compañero o compañera para entender y traducir el idioma.

Esta colaboración entre el alumnado en integrar a sus compañeros recién llegados, permitía dar cuenta de las diversidades en el aula, así como de una relación de aprendizaje entre el alumnado que partía de sus contextos personales. Dichas interrelaciones responden a un recurso pedagógico que el alumnado ofrece y desde el que permite aportar sus propias habilidades, conocimientos e intereses al ecosistema del aula.

Desde mi diálogo con las líneas de vida, el alumnado muestra una serie de elementos, relaciones y recursos humanos y no humanos que se desarrollan dentro de su entorno escolar y permiten generar sus propias ecologías de aprendizaje. Además, en sus ejercicios, los niños y niñas tienden a relacionar los aprendizajes formales vinculados a la escuela con aquellos eventos y situaciones que se han llevado a cabo fuera del entorno físico del centro. O, por otra parte, han sucedido dentro del centro por personas que no forman parte de la comunidad educativa rutinaria. Entre estos encontramos las salidas y excursiones, los proyectos en museos y espacios de arte o la visita de educadores externos como Angels Margarit o el propio proyecto MiCREATE (Anexo Figura 10 y 12).

Como se viene evidenciando a lo largo de este estudio, en este fragmento vemos claramente, que la escuela es solo uno de los muchos dispositivos educativos a tener en cuenta para la construcción de aprendizaje. Partiendo de ello, las líneas de vida del alumnado contemplan otros tantos recursos y espacios físicos y psíquicos desde los que construir sus propias ecologías de aprendizaje. Para visibilizar dichos entornos represento en el mapa gráfico de la figura 5, las principales ecologías identificadas.

Vinculada a esta última reflexión sobre la importancia del espacio y las curas en la relación pedagógica, encuentro interesante dejar entreabierto una última cuestión que surge durante el confinamiento a causa de la Covid-19. Es de especial relevancia ya que este hecho no ha quedado exento de ser representado en las líneas de vida.

El hecho que la mayoría del alumnado representara la situación de la Covid-19 como punto final de su línea de vida y en algunas ocasiones fuera acompañado del sentimiento de miedo o incertidumbre (Anexo Figura 7), nos deja ver el impacto que tuvo para ellos esta situación.

Sin embargo, en ese momento, aún no se había decretado el cierre de las escuelas y el confinamiento de la población. Las sesiones de trabajo finalizaron pocas semanas antes de su cierre, cancelando así una última sesión extra pensada para despedirnos con el grupo de clase y hacer un cierre de los cuatro días en los que habíamos trabajado en conjunto.

Partiendo de los intereses que persigue este estudio, la situación excepcional en la que la escuela se ha encontrado, hizo que se evidenciara la importancia de la escuela como dispositivo físico y psíquico, así como la influencia que tiene el contexto del alumnado, y sus ecologías en el proceso de aprender.

El entorno familiar del alumnado y los recursos que tiene a disposición (en este caso vinculados a las tecnologías necesarias para hacer el contacto con la escuela), se convierten en elementos fundamentales para acceder a los recursos que pone a disposición su centro escolar. La dificultad de algunos niños y niñas en contactar con sus maestras por falta de recursos, llevó al centro educativo a la decisión de no continuar con el currículo académico. En vez de esto, se optó

APRENDER DE....



Figura 5. Ilustración que muestra las diferentes ecologías de aprendizaje identificadas desde las líneas de vida. Elaborado por Anna Celda (2020)

Temas a retomar

por contactar con el alumnado respondiendo a sus necesidades desde la afectividad y preguntando sobre los descubrimientos hechos durante el período de cuarentena.

Tal como nos comunicaron las maestras involucradas en las sesiones de trabajo durante una reunión online, las videoconferencias y llamadas telefónicas con el alumnado han establecido un nuevo vínculo entre ellas y el alumnado. Esta situación propició que se forjara un vínculo afectivo más íntimo entre el alumnado y las maestras en el cual compartir aprendizajes, intereses, preocupaciones y situaciones de su cotidianidad. Las dinámicas del contexto personal no quedaban fuera de la relación pedagógica.

Quisiera empezar este último apartado dando cuenta de un hecho que durante la realización de este trabajo ha sido especialmente importante en torno a la tarea de investigar. Este hecho tiene que ver con los márgenes del estudio (aquello que queda fuera) y la imposibilidad de dar por finalizado dicho proceso. De alguna manera, siento que los temas a retomar que expondré en este apartado están ahora activos y forman parte de la investigación, visto que hasta el último momento sigo encontrando nuevas formas de modelar y continuar el estudio que emprendo en este trabajo.

Cabe decir que esta sensación que he tenido de continuidad y investigación permanente, ha ido acompañada de una tensión relacionada con la sensación de error y “corrección” constante de lo ya realizado. La cantidad de situaciones y elementos con los que tuve oportunidad de dialogar durante el período de prácticas y de escritura, hizo que me sintiera sofocada durante el proceso.

Con la intención de repensar en ello, encontré en la investigación post-cualitativa (Greene, 2013), y concretamente desde la noción nómada (Braidotti, 2004), un espacio en el que tomar consciencia de los tránsitos tomados, ya no vistos como un error, sino como la posibilidad de aprender de perderse y de lo desconocido.

Como argumentan Carrasco y Villanueva (2019), “dicha perspectiva alude a la multiplicidad y complejidad de nuestras experiencias y, a su vez, potencia una reflexión en acción que nos invitan a pensar los

procesos investigativos como enredos performáticos". (p. 164 - 165).

Este hecho pedía revisar el propio lenguaje y la ontología de la escritura, de manera que no se situara el 'yo' como narrador principal, sino que se hiciera uso de un "nosotros" partiendo de la idea que la construcción de una experiencia siempre es compartida y plural (Greene, 2013).

En relación al diálogo de las líneas de vida, he podido observar que, aunque los recursos artísticos han proporcionado un espacio íntimo desde el que narrarse y contarse con los demás, el lenguaje visual también tiene límites. Como argumentan Canales, Padilla-Petry y Gutiérrez, (2019):

"No todo puede ser representado visualmente. La imagen mental (el pensamiento, las ideas) es diferente de su representación física (la cartografía). Las representaciones visuales responden a unos códigos preestablecidos (en este caso visuales) y aprendidos por parte de cada uno de los investigadores, respondiendo así a unos bagajes y aprendizajes previos." (p.60)

Las representaciones de las experiencias de vida que nos muestra el alumnado en sus líneas de vida son imágenes mentales de su bagaje personal o cultural. Este hecho me permite pensar que el significado que le puedo atribuir yo a una imagen visual o aquello que puede representar para mí, puede tener otro significado para el niño o niña que lo ha dibujado.

Siguiendo este razonamiento, para el diálogo con las líneas de vida ha sido esencial tener presente que como argumentan Sturken y Cartwright, (2001), "all images are encoded with meanings in their

creation and production that is decoded by viewers" (p.72).

Indagar en torno a un interés personal por las ecología de aprendizaje me ha permitido aterrizar un interés personal en un contexto situado. Siendo ésta la primera vez que realizaba una investigación con jóvenes en el contexto escolar, he encontrado en ello la oportunidad de escuchar una diversidad de voces de toda la comunidad educativa y de la investigación, desde la que constantemente veo abrirse nuevos espacios y perspectivas de reflexión.

Dichos intereses nacen de las reuniones virtuales, posteriores a los talleres, con el equipo de ESBRIINA y el equipo docente de la escuela. A partir de ello, me intereso por la noción de currículum cosmopolita desde el que "descentrar las narrativas eurocéntricas que son dominantes en las instituciones educativas" (Fernández, Jiménez y Mece, 2017 p. 7) para integrar otras subjetividades, culturas y creencia.

Compartir experiencias con los niños y niñas del centro educativo en cuestión me ha permitido ampliar mi concepción de una perspectiva ecológica en educación, así como observar que ofrece esta perspectiva en la creación de un currículum más integrativo y cosmopolita.

Referencias bibliográficas

- Andrade, M. (2019). Children, cross-culturalism and belongingness. A fifth-grade class and their stories on managing multiple senses of belonging. (Tesis de Maestría) Universidad de Barcelona, Barcelona, (España).
- Barnett, R., Jackson, N. (2020). *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings and Possibilities*. Routledge.
- Barad, K. (2003) Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234. doi: 10.1177/1468794112468475
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada* (Vol. 110). Editorial Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Canales, C., Padilla-Petry, P., Gutiérrez, L. (2019). El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 49-66. doi: <https://doi.org/10.6018/educatio.387011>
- Charteris, J., Smardon, D., Nelson, E. (2017). Innovative learning environments and new materialism: A conjunctural analysis of pedagogic spaces. *Educational Philosophy and Theory*, 49(8), 808-821. doi: 10.1080/00131857.2017.1298035
- Esbrina — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos, (2017) Barcelona, España. <https://esbrina.eu/es/inicio/>
- Fanlo, L. G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, 74. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Fernández, R. G., Jiménez, A. V., Mece, H. (2017). Decolonizing curriculum. ¿cómo se decoloniza el currículo? ¿que currículo se decoloniza? Disponible en <https://another-roadmap.net/articles/0002/9665/descolonizar-el-curriculo-castellano.pdf>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- García-Holgado, A., García-Peñalvo, F. J. (2017). A metamodel proposal for developing learning ecosystems. *International Conference on Learning and Collaboration Technologies* (pp. 100-109). Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-319-58509-3_10
- Greene, J. C. (2013). On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 749-758. doi: <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788763>

- Grupo L.A.C.E. (2013). Los estudios de caso. Red universitaria de investigación e innovación educativa (REUNI+D). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/33367>
- Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y sociedad*, 30, 121-164. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9999130121A>
- Haraway, D. (2019). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno. Edición Consonni.
- Herrero, Y. (2018). Sujetos arraigados en la tierra y en los cuerpos. Hacia una antropología que reconozca los límites y la vulnerabilidad. En MACBA, et al (eds.), *Petróleo* (pp. 77 - 112). Arcadia.
- Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hickey-Moody, A. (2016). A femifesta for posthuman art education: Visions and becomings. In Taylor, C. A., Hughes, C. (Eds.), *Posthuman research practices in education* (pp. 258-266). Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9781137453082_ch16
- Jackson, N. J. (2013). The Concept of Learning Ecologies. In N. Jackson and GB Cooper (Eds) *Lifewide Learning, Education and Personal Development* E-Book. Chapter A5 disponible en http://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf
- Khanolainen, D., Semenova, E., (2020). School Bullying Through Graphic Vignettes: Developing a New Arts-Based Method to Study a Sensitive Topic. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–15. doi: 10.1177/1609406920922765
- Latour, B (2017). Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas. Siglo XXI Editores.
- Martins, S. C. (2017). Prefácio «E agora, vai voltar tudo a ser como era?» – Por uma crítica às artes na educação. *Ensaio entre Arte e Educação* (pp. 12 - 20). Fundação Calouste Gulbenkian. Recuperado de: <https://gulbenkian.pt/descobrir/publication/10x10-ensaios-arte-educacao/>
- Masny, D. (2013). Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis. *Qualitative Research in Education*, 3(3) 345-363. DOI: 10.4771/qre.2014.51
- MiCREATE — Migrant Children and Communities in a Transforming Europe, (2019). <http://www.micreate.eu/index.php/about-common/>
- MiCREATE project (2019). WP5-7_Methodology protocol. Recuperado de: https://moodle.esbrina.eu/pluginfile.php/1931/mod_resource/content/0/WP5-7_Methodology%20protocol_Guidelines_v02.pdf
- Santiago, F., de Faria, A. L. G. (2015). Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Educação e Fronteiras*, 5(13), 72-85. Recuperado de: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>

Carrasco, S., y Villanueva, P. (2019). Movimientos y desplazamientos en la investigación. Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 159-180. doi: <http://doi.org/10.6018/educatio.387061>

Soto, N. E. (2005). Caring and Relationships: Developing a Pedagogy of Caring. *Villanova Law Review*, 50(11), 859 - 874. Recuperado de: <https://digitalcommons.law.villanova.edu/vlr/vol50/iss4/11/>

Standart Thinking (2014). Mono / permaculturas. Ontologías de la diferencia. Campo Adentro

St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y., Mazzei, L. A. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for new inquiry. *Cultural Studies Critical Methodologies* 16(2), 99 – 110. doi: 10.1177/1532708616638694

Sturken, M., Cartwright, L. (2001). Viewers make meaning. En *Practices of looking: An introduction to visual culture* (pp. 49 - 91). Oxford University Press

Anexos: Ejemplos fotográficos de las líneas de vida

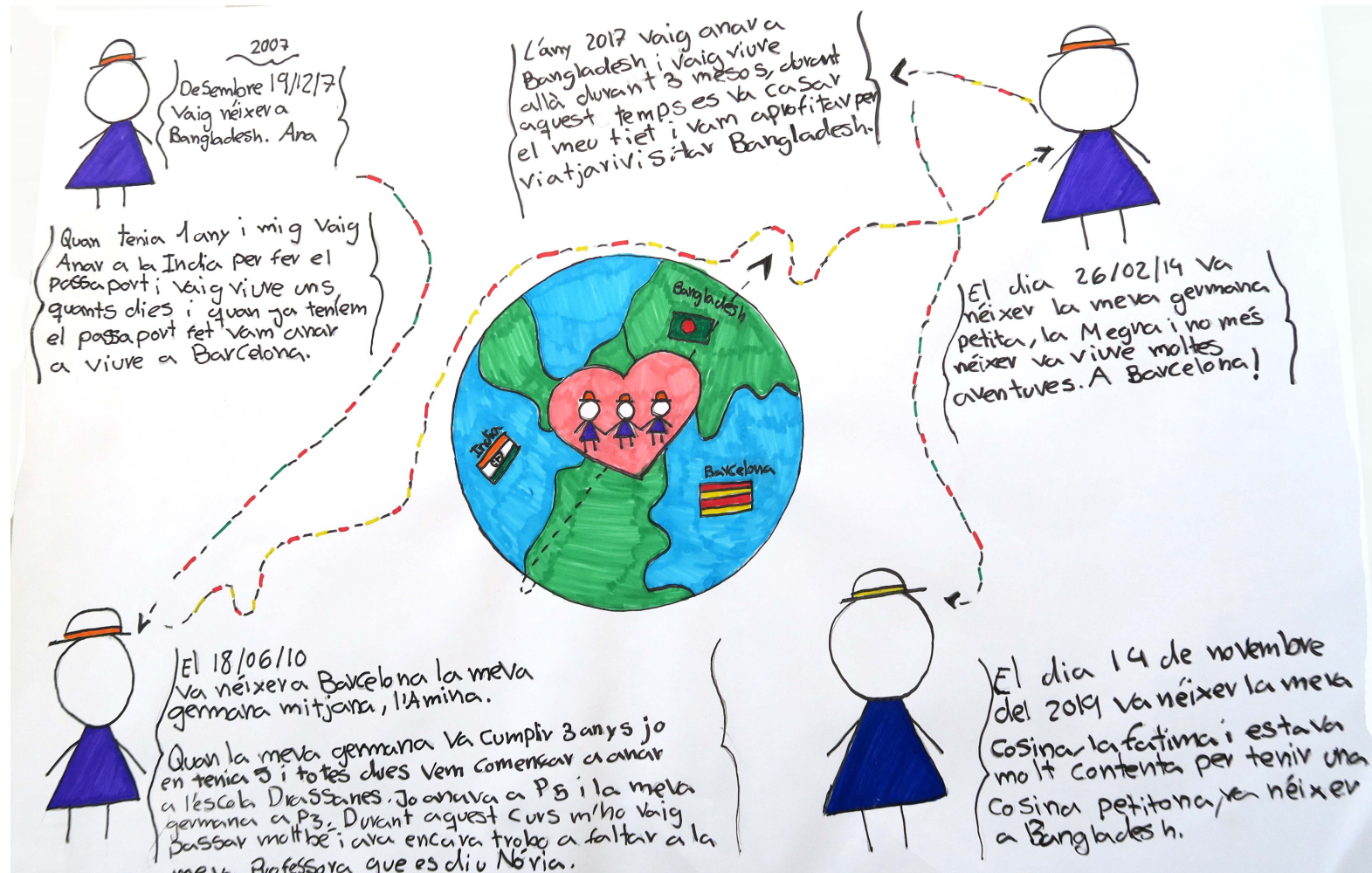


Figura 6. Fotografia de la línia de vida del alumnado.
Elaborada por el equipo de ESBINA (2020).

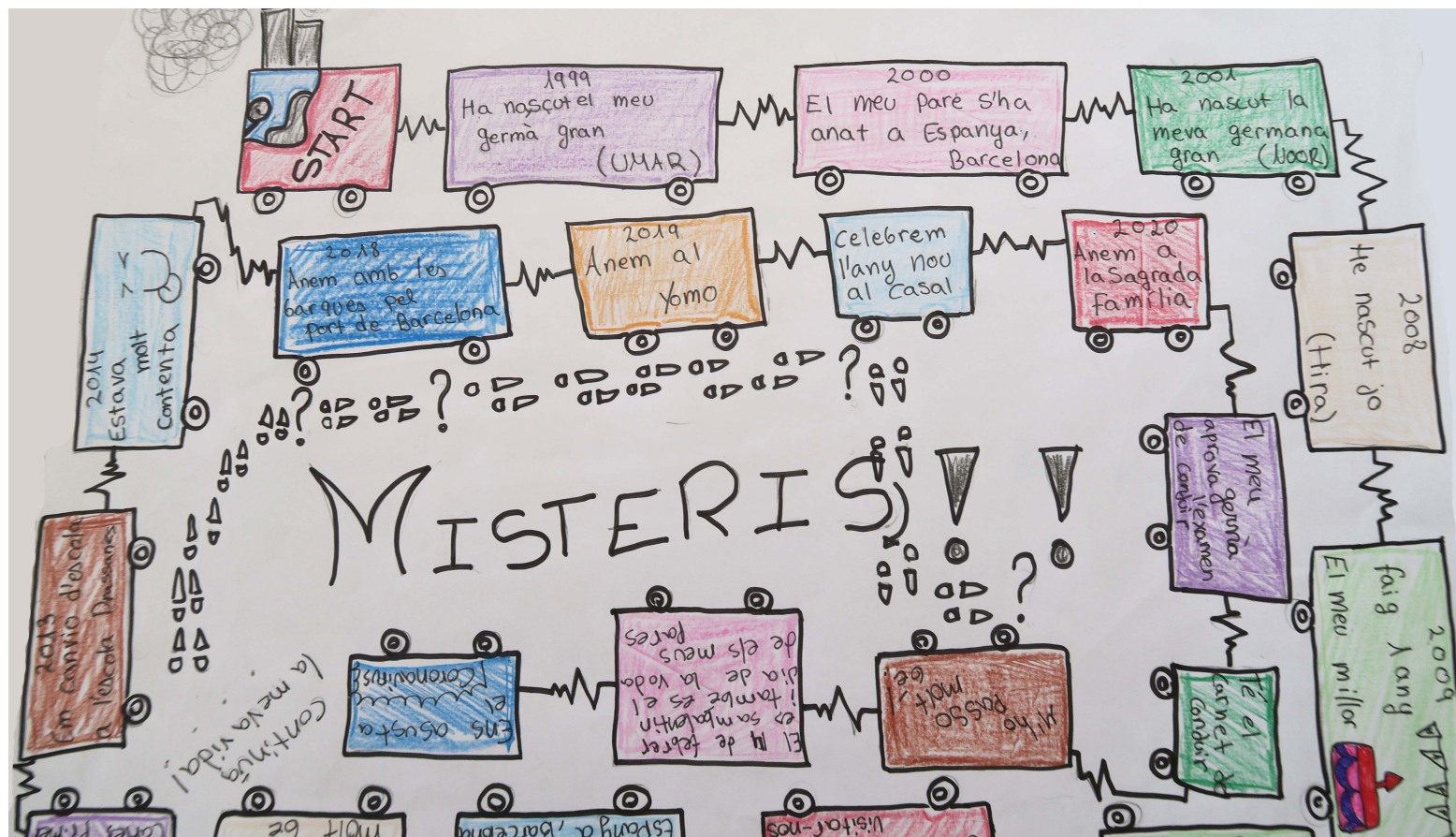


Figura 7. Fotografía de la línea de vida del alumnado.
Elaborada por el equipo de ESBIRINA (2020).



Figura 8. Fotografía de la línea de vida del alumnado. Elaborada por el equipo de ESBINA (2020).

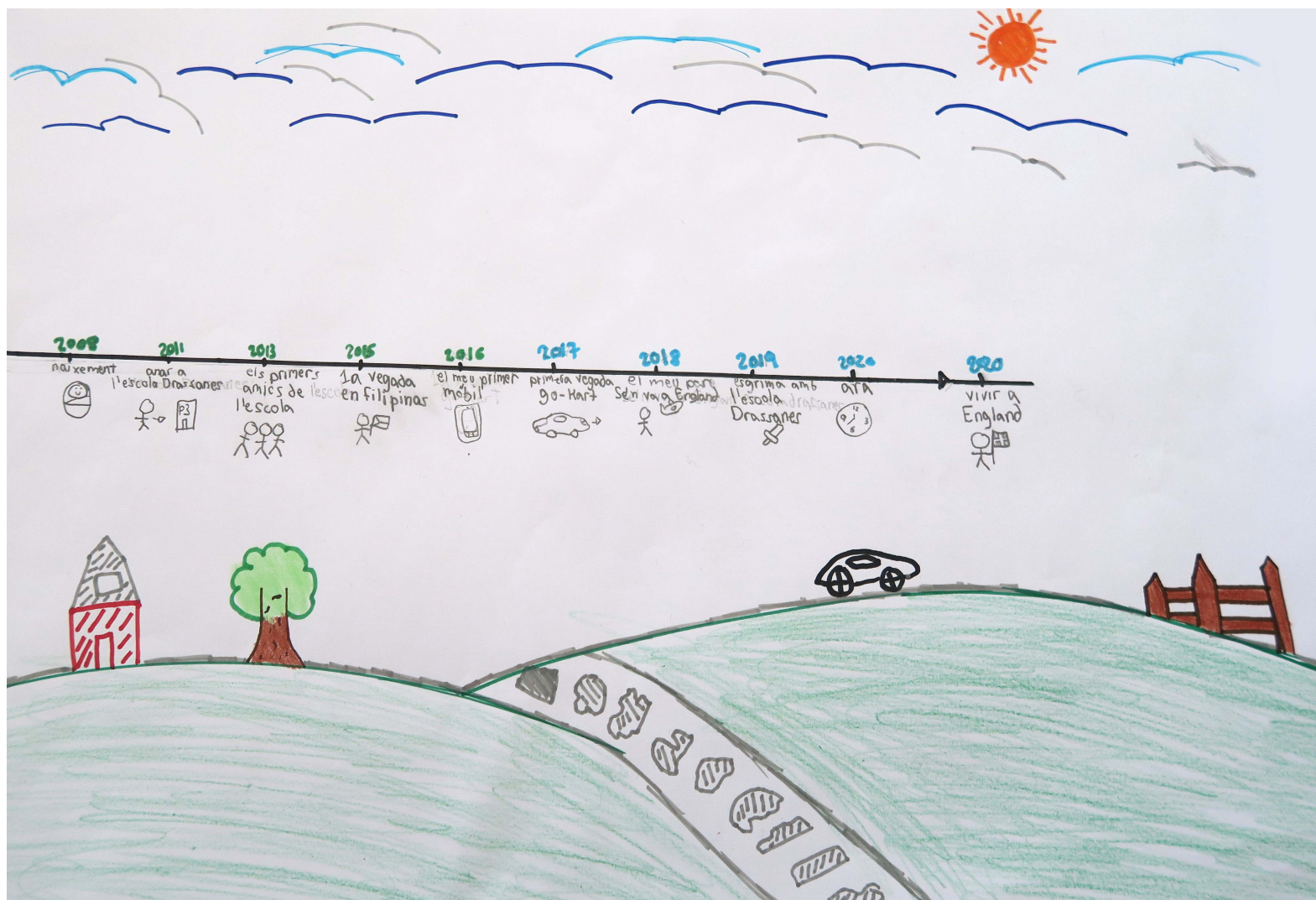


Figura 9. Fotografia de las líneas de vida del alumnado.
Elaborada por el equipo de ESBINA (2020).

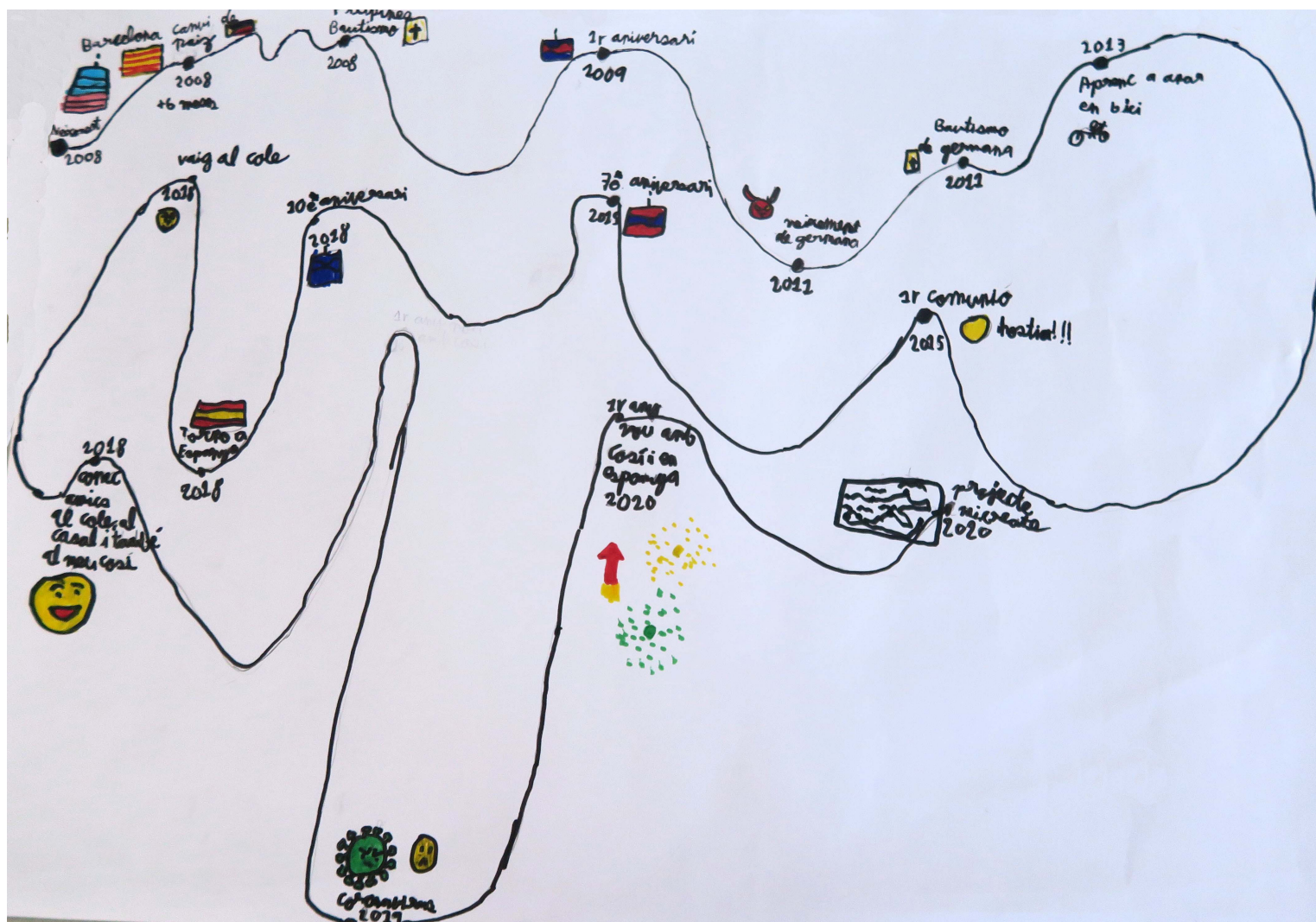


Figura 10. Fotografia de la línia de vida del alumnado.
Elaborada por el equipo de ESBINA (2020).



Figura 11. Fotografía de la línea de vida del alumnado.
Elaborada por el equipo de ESBIRNA (2020).



Figura 12. Fotografia de la línia de vida del alumnado.
Elaborada por el equipo de ESBINA (2020).